

Mejorar la formación en creatividad como antecedente del emprendimiento. Una experiencia de evaluación en la Universidad de Cantabria

Improving training in creativity as a background to entrepreneurship. An assessment experience at the University of Cantabria.

Ignacio Haya Salmón
Adelina Calvo Salvador
María Concepción López Fernández
Ana María Serrano Bedia
Universidad de Cantabria, España

Resumen

En este artículo se presenta una investigación dirigida a evaluar una asignatura de carácter transversal de la Universidad de Cantabria (España) cuyo objetivo es estimular la creatividad y la capacidad innovadora como paso previo al emprendimiento*. Se trata de una formación dirigida a todos los estudiantes del primer curso de Grado de la universidad y que hasta el momento se ha desarrollado durante dos cursos académicos (2010-11 y 2011-12). A partir de un estudio basado en entrevistas y un grupo focal, se analizan los principales resultados obtenidos en el proceso evaluador de la experiencia, recogiendo tanto el punto de vista del profesorado como del alumnado. La evaluación ha permitido conocer los puntos fuertes y débiles de esta propuesta formativa, organizándose la reflexión sobre la misma a partir de varios dilemas que surgen del análisis de los datos en torno a cinco categorías: elección de materias transversales, actividades y metodología docente, clima y participación en el aula, evaluación y mejoras. Este trabajo es el primer paso para el desarrollo de un plan de evaluación de las materias que sobre emprendimiento se están desarrollando en la Universidad de Cantabria, un plan orientado a establecer el estado de la cuestión de la formación para el emprendimiento en esta institución. Los resultados obtenidos muestran las potencialidades de este tipo de formación en todos los estudios universitarios y no únicamente en los estudios ligados a los campos económico y empresarial.

Palabras clave: Emprendimiento, creatividad, innovación, evaluación, mejora, formación transversal.

Abstract

This article shows a piece of research designed to assess a transversal course at the University of Cantabria (Spain). This course aims to stimulate creativity and innovation as a background to entrepreneurship. This is a course for all students in the first year of their degree and so far it has been developed over two academic years (2010-11 and 2011-12). The main results of the assessment process, which was carried out collecting both lecturers' and students' points of view, were obtained from a study based on interviews and a focus group. The assessment has enabled us to know the strengths and weaknesses of the training proposal. Furthermore, it has been useful to organize reflection on several dilemmas that arise from the analysis of data related to five categories: choice of transversal courses, activities and learning and teaching methods, classroom atmosphere and participation, assessment and improvement. This work is the first step towards a plan to evaluate courses related to entrepreneurship which are being developed at the University of Cantabria, that is to say, it is a plan to establish the status of the issue of training for entrepreneurship in this institution. The results show the potential of this type of training in the whole university and not only in studies related to the fields of economy and business.

Key words: Entrepreneurship, creativity, innovation, assessment, improvement, transversal training.

Introducción

En este artículo se presentan los principales resultados de la evaluación de una asignatura transversal de la Universidad de Cantabria (UC) dirigida a promover el espíritu emprendedor entre los estudiantes universitarios a través de la promoción de la creatividad y de la innovación. Nuestro trabajo nace con una doble finalidad. La primera de sus finalidades es realizar una evaluación del diseño, desarrollo y evaluación de la asignatura con el objetivo de introducir mejoras. La segunda se dirige a concebir esta experiencia como un plan piloto que nos permita iniciar un trabajo más amplio dirigido a establecer el estado de la cuestión sobre la formación en emprendimiento en la UC.

Desde hace aproximadamente una década, las iniciativas (tanto a nivel nacional e internacional, como en diferentes niveles educativos) que tratan de promover un espíritu emprendedor han ido en aumento. Se entiende, así que el emprendimiento tiene que ver con mantener una actitud proactiva ante la vida, con la generación de nuevas ideas, innovaciones y mejoras, así como con la posibilidad de abrir los centros educativos a su comunidad, buscando la colaboración de diferentes instituciones (escuelas, hospitales, empresas, ayuntamientos, etc.) en la solución de problemas emergentes (Castro, Barrenechea e Ibarra, 2011). Desde este punto de vista, la formación en creatividad como paso previo al emprendimiento es un aprendizaje que está llamado a tener una importante presencia en todos los niveles educativos y en todas las ramas de conocimiento dentro del mundo universitario. Con ello se considera que estos aprendizajes no tienen por qué estar ligados, en exclusiva, a los estudios económicos y empresariales, como tampoco deberían tener como fin último el desarrollo de un proyecto empresarial.

Teniendo en cuenta este marco general, en la UC se ha creado un equipo interdisciplinar formado por profesorado de los Departamentos de Educación y

Administración de Empresas que, con el objetivo de establecer el estado de la cuestión de la educación en emprendimiento en la universidad, comienza su andadura evaluando una de las asignaturas transversales que oferta la misma—La materia ha sido diseñada y desarrollada por dos profesoras del Departamento de Administración de Empresas desde el curso 2010-11 hasta la actualidad, siendo hasta el momento tres las ediciones de la misma (y estando proyectada en este momento su cuarta edición).

Aunque el enfoque más tradicional de la formación para el emprendimiento es el que se basa en la creación de un plan o proyecto de negocio, desde esta materia se ha tomado otro punto de partida diferente, entendiendo que es necesario trabajar algunas cuestiones previas que son valiosas para cualquier estudiante universitario. En este sentido, la materia se centra en desarrollar la creatividad y la competencia innovadora de los estudiantes como habilidades, saberes y conocimientos previos y necesarios para el desarrollo de una posterior actividad emprendedora, pudiendo desarrollarse ésta en cualquier campo de conocimiento. El emprendimiento se vincula con el fomento de una actitud antideterminista, con la iniciativa y capacidad de tomar decisiones y actuar en consecuencia (Batet, 2012; Masgrau, Forasté y Cros, 2012).

La propuesta de evaluación y mejora de esta asignatura transversal presenta un método de trabajo concebido desde una perspectiva interdisciplinar, dado que los autores de la misma proceden de dos campos de conocimiento y dos departamentos universitarios diferentes, Administración de Empresas y Educación. Sin duda, esta diversidad de puntos de vista ha enriquecido el modelo de trabajo y se plantea como un camino a seguir en el análisis y mejora de la docencia universitaria.

Se trata de un trabajo que se enmarca dentro de la investigación evaluativa (Escudero, 2003) y que ha sido concebido como un proyecto piloto que posteriormente se extenderá a otras propuestas formativas que sobre emprendimiento se vienen desarrollando en la UC. El objetivo último es detectar los puntos fuertes y débiles de la materia objeto de evaluación para, a partir de ellos, pensar en mejoras con la ayuda de algunos dilemas e interrogantes que se derivan de los datos analizados. Si bien se trata de una evaluación externa (dado que las profesoras de la materia no son quienes evalúan directamente su desarrollo), para su puesta en marcha se ha contado con la opinión y la colaboración de los agentes implicados en la misma: profesorado y estudiantes.

La recogida de datos se ha concebido desde una perspectiva cualitativa y tiene como principal objetivo contrastar los puntos de vistas de todos los agentes implicados en el proceso educativo. Esta recogida se ha llevado a cabo a partir de la aplicación de dos instrumentos: la entrevista semi-estructurada y el grupo focal. El análisis de los datos tuvo lugar a partir de cinco grandes categorías: elección de materias transversales, actividades y metodología docente, clima y participación en el aula, evaluación y propuestas de mejora. Como tendremos ocasión de mostrar, cada una de estas categorías ha generado un conjunto de dilemas a partir de los cuales se han revisado los puntos fuertes y débiles de la propuesta formativa objeto de evaluación.

Marco teórico

La educación para el emprendimiento, la educación empresarial o la competencia de emprender tienen una importante presencia en el conjunto de los sistemas educativos de los países europeos, dado que desde diferentes organismos internacionales como la Comisión Europea (2007, 2008 y 2012) o la OCDE (2003) se han elaborado recomendaciones, estudios o informes para promocionar el aprendizaje de competencias vinculadas con la creación, la innovación, la iniciativa personal y la capacidad de los sujetos para controlar su vida de una forma responsable y autónoma, participando de una manera activa en la sociedad.

En nuestro país, competencias y aprendizajes similares están recogidos en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y en los decretos que regulan el currículum de los diferentes niveles educativos, donde, bajo la competencia de la autonomía e iniciativa personal, se entiende que la educación obligatoria debe perseguir el objetivo de que los estudiantes (como futuros ciudadanos) sean capaces de tener una actitud proactiva, emprender, imaginar, desarrollar y evaluar acciones y proyectos colectivos e individuales con responsabilidad, confianza, creatividad y sentido crítico. Sin duda, esta competencia no puede ser desarrollada de forma aislada, sin relación con las demás, siendo especialmente importante vincularla con la competencia social y ciudadana (Marina, 2010), con la competencia digital (Galán, 2012) y con la de aprender a aprender (Batet, 2012)

En el ámbito universitario, tanto a nivel nacional como internacional, el desarrollo de un espíritu emprendedor juega un importante rol en el proceso de poner en relación a la universidad y la sociedad, entendiendo que la universidad debe ser el escenario donde los futuros profesionales, ciudadanos y trabajadores puedan experimentar con ideas nuevas, buscar soluciones creativas a problemas sociales o ser capaces de generar innovación en diferentes terrenos del saber. En este sentido, la enseñanza de la creatividad y del emprendimiento en la educación superior aparece vinculada, mayoritariamente, a estudios y titulaciones del ámbito empresarial y económico. Tal y como han constatado estudios europeos, son escasos los intentos por incardinar este tipo de formación en planes de estudio que no guarden relación con estos ámbitos de conocimiento, que por otro lado ya tienen una trayectoria consolidada en este campo (Comisión Europea, 2008). Si bien las ideas relacionadas con la educación para el emprendimiento han surgido y tienen un arraigo importante en los estudios económicos y empresariales, es interesante reconocer que la cultura universitaria emprendedora puede tener cabida en el resto de estudios. Se entiende, así, que “la educación empresarial podría darse dentro de cualquier disciplina, pues su objetivo es desarrollar actitudes y comportamientos más dinámicos en los estudiantes, sin vincularlos con la creación de empresas” (Peñaherrera y Cobos, 2012: 7).

En este sentido, podemos reconocer dos grandes modelos en el fomento de la cultura emprendedora en la educación superior, el que se ha venido reconociendo bajo el título de “universidad emprendedora” y un segundo modelo o paradigma más joven pero de gran interés, el denominado “universidad relacional”. Lo que diferencia básicamente a estos dos modelos es una idea del emprendimiento más o menos ligada a la creación de negocio y con ello, el establecimiento de una relación entre la universidad y la sociedad más o menos centrada en la empresa. De esta forma, en el primero de los modelos juega un papel central el fomento de la relación Universidad-

Empresa, mientras que en el segundo se tratan de fomentar redes heterogéneas de conocimiento y aprendizaje que involucren a diferentes organizaciones como ONG, centros educativos, empresas, hospitales, ayuntamientos, etc. (Castro, Barrenechea e Ibarra, 2011).

Sin duda, las universidades que traten de fomentar un espíritu emprendedor desde este segundo modelo, más abierto a la sociedad y a la diversidad de intereses y grupos (económicos, culturales, medioambientales, sociales, etc.), proponen un modelo de trabajo vinculado con su comunidad e involucran a los universitarios en la resolución de problemas reales, concretos y emergentes, tal y como han mostrado las experiencias de aprendizaje-servicio (Puig et al., 2011; Tapia, 2001). Y en este camino, se presentan como indispensables competencias como el trabajo en equipos interdisciplinares, el análisis y síntesis de información, la generación de nuevas ideas, habilidades de investigación y aprendizaje, etc. (Castro, Barrenechea e Ibarra, 2011).

Al lado de todos estos aprendizajes es fundamental, también, tener en cuenta la dimensión social de la actividad empresarial, esto es, aspectos que tienen que ver con la ética y con responsabilidad social corporativa (RSC). En este sentido, algunos estudios señalan que la enseñanza universitaria juega un importante papel en el proceso de crear actitudes y comportamientos en los estudiantes a la hora de gestionar con éxito los negocios, por lo que parecería urgente abordar los estudios empresariales teniendo en cuenta no solamente la dimensión económica, sino también la dimensión social y ambiental de las acciones empresariales. Se entiende, así, que las empresas tienen la obligación “de emprender sus actuaciones y asignar sus recursos con el fin último de mejorar el bienestar social, actuando con respecto a los principios éticos y morales de la dignidad humana” (López y Segarra, 2011: 237).

Un resumen de los dos principales modelos para promover la cultura emprendedora en la universidad se presenta en el cuadro siguiente:

CARACTERÍSTICAS	UNIVERSIDAD EMPRENDEDORA	UNIVERSIDAD RELACIONAL
<i>Marco educativo</i>	Estudios económicos y empresariales	Estudios de cualquier rama de conocimiento
<i>Cultura emprendedora</i>	Orientada a la creación de negocio	Orientada a la mejora y transformación social
<i>Relaciones universidad-sociedad</i>	Centradas en la empresa	Diversificadas en diferentes organizaciones sociales: centros educativos, ONG, asociaciones de vecinos, ayuntamientos, hospitales, etc.
<i>Idea de ciudadano</i>	Centralizada en la dimensión económica	Orientada al desarrollo de la participación social y la democracia
<i>Participantes</i>	Organizaciones del sector económico y empresarial	Organizaciones sociales de todo tipo
<i>Objetivo</i>	Crear riqueza como aumento de bienes económicos	Crear riqueza como mejora de la calidad de vida

Fuente: elaboración propia

Cuadro n. 1. Dos modelos de fomento de cultura emprendedora

Desde un punto de vista curricular y organizativo, el fomento de la cultura emprendedora en las universidades está tomando diferentes caminos con una vinculación más o menos directa con los estudios de Grado y Posgrado. En este sentido, se han incluido algunas asignaturas específicas sobre creación de empresas en diferentes planes de estudios, se han generado unidades de apoyo al autoempleo, se han creado acciones de fomento de creación de empresas como concursos de ideas, viveros de empresas, premios para jóvenes emprendedores, etc. (Atienza y Barba, 2012). En otros casos, las acciones y estrategias para promocionar la cultura emprendedora forman parte de un proyecto más global y ambicioso como es el caso del programa GAZE en el País Vasco (Castro, Barrenechea e Ibarra, 2011). Finalmente, algunas universidades tratan de promocionar el emprendimiento a través de una estrategia transversal que, en el caso de la Universidad de Cantabria (UC), ha tomado cuerpo a través de la existencia de varias asignaturas que forman parte del Programa Transversal de la UC. De este modo, se da cabida a la importancia de trabajar diferentes competencias de manera transversal entre todos los titulados, particularmente las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas (Mir, 2007).

La Formación Transversal en la Universidad de Cantabria

La Universidad de Cantabria, en el proceso de adaptación de sus estudios al Espacio Europeo de Educación Superior, ha diseñado un programa de formación específico que afecta a todos sus planes de estudio de Grado, el denominado *Plan de Formación Transversal*. En dicho plan se reconoce que en todos los Grados impartidos en esta universidad deben existir un total de 12 créditos correspondientes a materias establecidas por la propia universidad como rasgos de identidad ajustados a sus líneas de desarrollo estratégico. El objetivo último de este programa es proporcionar a los estudiantes “en su formación una serie de valores, competencias y destrezas de carácter transversal que les preparen mejor para afrontar con éxito su futuro profesional, al mismo tiempo que se conviertan en profesionales con una formación integral y socialmente comprometidos” (Universidad de Cantabria, 2012: 4).

Estos 12 créditos se consideran de formación básica, 6 de ellos vinculados a una asignatura de inglés y los otros 6 vinculados a una materia denominada “Habilidades, Valores y Competencias Transversales” que los estudiantes pueden completar realizando actividades formativas elegidas libremente entre las ofertadas dentro de dos subprogramas:

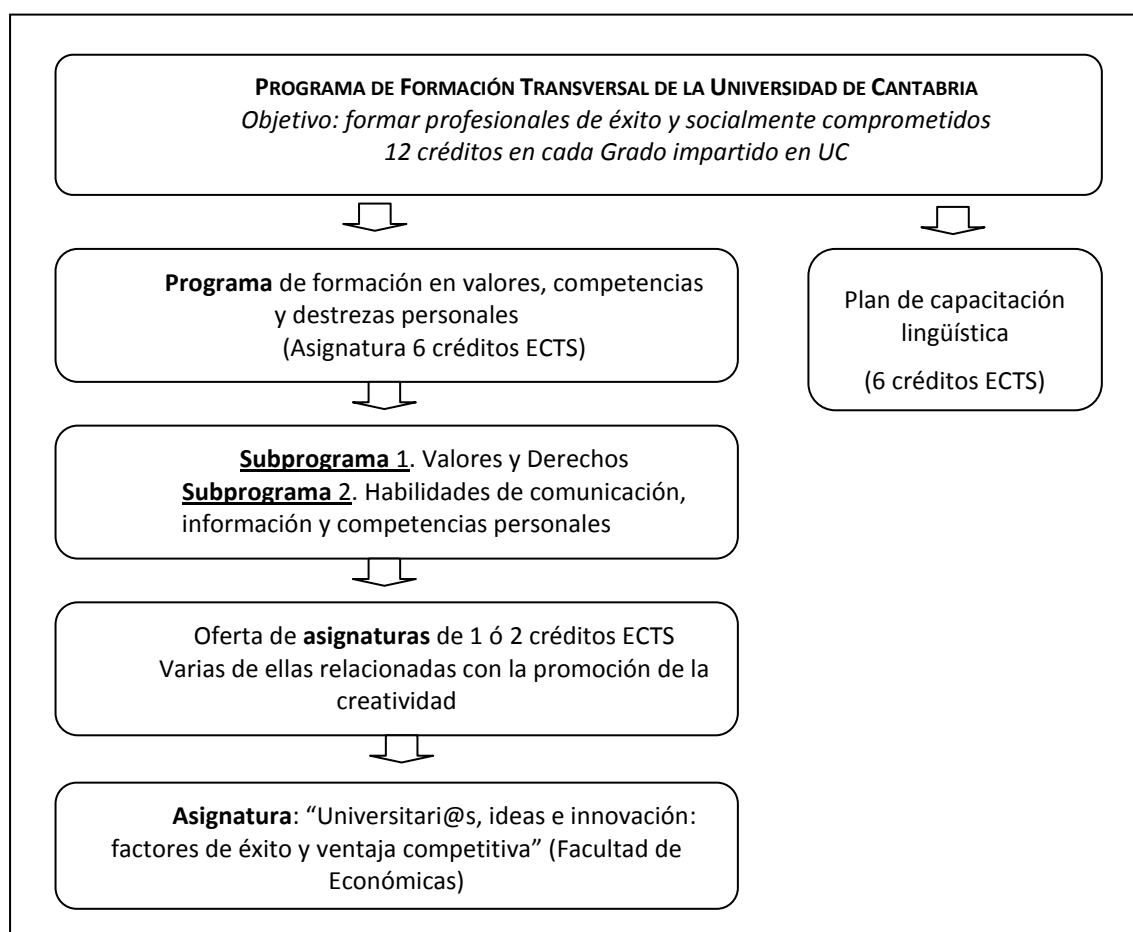
- *Subprograma 1.* Formación en Valores y Derechos. Incluye formación relacionada con los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos, desarrollo global sostenible, o el fomento entre el alumnado de la Universidad de Cantabria de los principios de la solidaridad y los valores de cooperación.
- *Subprograma 2.* Desarrollo de Habilidades de Comunicación e Información y Competencias Personales. Incluye cursos y talleres relacionados con habilidades de comunicación, acceso y tratamiento de información y

determinadas competencias de carácter personal como: técnicas de búsqueda de información, recursos informáticos básicos, tecnologías de la información y las comunicaciones, comunicación escrita, presentaciones efectivas en público, oratoria, trabajo en equipo, auto-gestión, negociación, creatividad o emprendimiento.

Los estudiantes de Grado de la UC superan los 6 créditos de la asignatura denominada “Habilidades, valores y competencias transversales” mediante la realización de cursos de 1 ó 2 créditos ECTS, elegidos libremente de entre la oferta que realiza la Universidad cada curso académico, teniendo en cuenta que cada estudiante deberá elegir, al menos, un curso de cada uno de los subprogramas señalados anteriormente.

Durante el segundo cuatrimestre del curso 2011-12, momento en el que hemos desarrollado esta investigación, se ofertaron un total de 3 cursos relacionados con la creatividad: 1) Creatividad e innovación; 2) Técnicas de creatividad para el estudiante y el futuro profesional (Virtual), y 3) Universitari@s, ideas e innovación: factores de éxito y ventaja competitiva. El primer y segundo curso fueron impartidos por profesorado de la Escuela de Ingeniería Industrial y el tercer curso fue impartido por profesoras de la Facultad de Económicas.

Un resumen de las principales características del Plan de Asignaturas Transversales de la UC se refleja en la figura siguiente:



Fuente: elaboración propia

Figura n.1. Estructura del Plan de Formación Transversal de la UC

Como hemos visto, la Universidad de Cantabria trata de promover la cultura emprendedora entre los jóvenes universitarios a partir de un plan de formación transversal en el que se incluyen diferentes asignaturas relacionadas con la innovación, la creatividad y el emprendimiento.

El diseño del curso objeto de nuestro estudio parte de la idea de que en la formación sobre emprendimiento se viene prestando muy poca atención al desarrollo de la creatividad y la generación de ideas, considerándose ahora estas cuestiones previas como dos elementos esenciales en dicha formación (Neck y Green, 2011). En este sentido, en la formación universitaria orientada al emprendimiento es habitual encontrar diferentes asignaturas de creación de empresas en un buen número de universidades, siendo más escasa la presencia de asignaturas o cursos relacionados con la creatividad como antecedente de la innovación y el emprendimiento, sobre todo si estos cursos se encuentran fuera de los estudios artístico u orientados a la publicidad (Eliosondo, Donolo y Rinaudo, 2008).

Esta oferta formativa no es la única estrategia que en la UC se está poniendo en marcha para el desarrollo del emprendimiento entre los jóvenes. Además de todas las actividades que desde hace tiempo se desarrollan, sobre todo, desde la Facultad de Económicas, recientemente se ha creado el Centro Internacional Santander Emprendimiento (CISE), una institución que nace con la vocación de ser referente nacional e internacional en el terreno de la investigación, transferencia y formación en emprendimiento. Junto con ello, la UC ha colaborado en el proyecto *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM), un estudio para el análisis y la promoción del emprendimiento que engloba a 55 países y cuya misión fundamental es proporcionar datos a cerca de la medición de la tasa de la actividad emprendedora de las regiones y países participantes, estudiar las principales condiciones institucionales y del entorno para emprender, así como el análisis del impacto de la actividad emprendedora en las diferentes economías (Hernández, 2011).

Metodología

Finalidad de la Evaluación

La evaluación de la materia transversal se ha desarrollado desde parámetros cualitativos y desde el marco de la investigación evaluativa (Escudero, 2003). El objetivo fundamental de la misma ha sido conocer en profundidad cómo han vivido y cómo relatan los participantes del curso su paso por el mismo. De esta forma, se ha recogido tanto el punto de vista de las docentes como el de los estudiantes, buscando con ello un diálogo enriquecedor entre dos puntos de vista complementarios y necesarios. Sin duda, la evaluación se entiende aquí como una estrategia indispensable en el camino hacia la mejora de la educación, resaltando así su carácter formativo y su orientación hacia la comprensión (Litwin, 2010).

Técnicas de recogida y análisis de datos

Las técnicas de recogida de datos han sido la *entrevista* (un total de cinco) y el *grupo focal* (uno). Ambas técnicas de recogida de información se caracterizan por tratar de entender el mundo desde el punto de vista del sujeto, buscando que sea éste quien pueda revelar el significado de sus experiencias y desvelando con ello su mundo vivido. Son instrumentos que encajan en una forma de entender el conocimiento de lo social como algo que surge en la conversación, en la interacción entre varias personas (Kvale, 2011). Pese a todo, esta forma de entender el conocimiento no impide que dicho intercambio se desarrolle con un determinado objetivo, bajo unas condiciones preestablecidas y tras un trabajo previo donde se determina no sólo el contenido de la conversación, sino también una reflexión sobre la metodología de trabajo que lo hará posible (Simons, 2011).

Las entrevistas utilizadas han sido semi-estructuradas y, de manera similar, el grupo focal se desarrolló a partir de un guión previo que se fue flexibilizando en el curso de la conversación. En ambos casos se contó con el consentimiento informado de los participantes, quienes tuvieron acceso al texto de la transcripción que se generó en cada una de las sesiones de trabajo.

La categorización de los datos se ha desarrollado a partir del análisis de contenido (Flick, 2007) que se realizó de forma manual a partir de un conjunto de categorías que surgieron de manera deductiva e inductiva, es decir, a partir del marco teórico inicial y de las respuestas dadas por los participantes. Así, aunque antes de comenzar la recogida de datos ya existían algunas de las categorías que íbamos a utilizar, el catálogo final de las mismas se configura una vez que hemos recogido todos los datos y comenzamos su análisis. Como tendremos ocasión de discutir posteriormente, las categorías han sido: elección de materias transversales, actividades y metodología docente, clima y participación en el aula, evaluación y mejoras. Cada uno de los apartados dedicados a las citadas categorías finaliza con un cuadro-resumen donde se han recogido los principales dilemas surgidos en cada temática, hayan sido estos señalados el profesorado o por los estudiantes.

En cuanto a los criterios de calidad de la investigación éstos no se sustentan, como viene siendo habitual en la investigación cuantitativa, en el diseño de los enfoques y técnicas (diseño experimental, muestro aleatorio, etc.) que nos aseguren que en la medida de lo posible los resultados son válidos, generalizables y fiables, dado que estos criterios son inapropiados para trabajos de corte cualitativo (Gibbs, 2012). En este sentido, los criterios de calidad en la investigación cualitativa responden a otras cuestiones como la veracidad, credibilidad, la confiabilidad o la autenticidad (Flick, 2007; Simons, 2011). Si bien los tres primeros hacen referencia a la metodología, el último se refiere a cuestiones como la imparcialidad de los investigadores, el respeto a las opiniones de los participantes y la necesidad de darles a los mismos el poder para actuar. En todo caso, se entiende que la investigación cualitativa necesita desarrollar sus propios criterios de calidad en la investigación que necesariamente deben ser independientes de los criterios de la investigación cuantitativa y que deben tener en cuenta el “carácter interpersonal de la indagación cualitativa, y en algunos casos, el propósito político de mejorar la vida de las personas” (Lincoln, 1995 citado en Simons, 2011: 181).

Por otro lado, se ha señalado que el uso de la entrevista y del grupo focal como técnicas de recogida de datos supone reconsiderar la objetividad como un diálogo intersubjetivo y que la validez de estas técnicas se hace posible a partir del desarrollo de la validez comunicativa y pragmática. La primera de ellas entiende que la validez de las afirmaciones sólo puede comprobarse en el seno del discurso de una comunidad apropiada, por lo que ésta plantea preguntas sobre el cómo, el por qué y el quién de la comunicación. La segunda de ellas se ocupa de analizar si las intervenciones que se basan en el conocimiento del investigador pueden generar cambios reales en el comportamiento. En este sentido “las interpretaciones de entrevista tienen que comprobarse no sólo comunicativamente por preguntas directas, sino también pragmáticamente por observaciones de las consecuencias de acción de las interpretaciones del entrevistador” (Kvale, 2011: 162).

Muestra

La muestra ha quedado conformada por las dos docentes de la asignatura, profesoras del Departamento de Administración de Empresas de la Universidad de Cantabria con 25 y 19 años de experiencia docente y por ocho estudiantes que, de forma voluntaria, accedieron a participar en la evaluación. La selección de la muestra de los estudiantes se realizó a partir de un proceso de bola de nieve. Seis de esos estudiantes se encontraban cursando la asignatura en el momento en el que se desarrollaba esta investigación. Con todos ellos, organizamos, por un lado, un grupo focal en el que participaron cuatro de esos estudiantes. Se trata de dos chicas de 18 y 19 años que estudian el Grado en Ingeniería Mecánica y el Grado en Economía, respectivamente y dos chicos de 19 y 24 años que se encuentran en la actualidad cursando Ingeniería Mecánica e Ingeniería Náutica. Por otro lado, entrevistamos individualmente a dos estudiantes, un chico de 22 años que cursa el Grado en Administración y Dirección de empresas y una chica de 20 años que cursa el Grado en Economía. Todos ellos son estudiantes de primer curso en las citadas titulaciones. Finalmente, entrevistamos a dos antiguas alumnas de 36 y 19 años que habían participado en la asignatura en una edición anterior y que en la actualidad cursan el Grado en Administración y Dirección de Empresas. La muestra final estuvo conformada por 10 participantes. Los profesores del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria fueron quienes realizaron la recogida de datos durante el proceso de evaluación. Un resumen de las características fundamentales de la muestra se recoge en el cuadro siguiente:

TÉCNICA	PARTICIPANTES	PERFIL
Entrevistas individuales	2 profesoras	1 mujer. 25 años experiencia docente
		1 mujer. 19 años experiencia docente
	2 estudiantes	1 hombre. Grado en Administración y Dirección de Empresas
		1 mujer. Grado Economía
Grupo focal	4 estudiantes	1 mujer. Grado Ing. Mecánica
		1 mujer. Grado Economía
		1 hombre. Grado Ing. Mecánica
		1 hombre. Grado Ing. Náutica
Entrevista por parejas	2 antiguas estudiantes	1 mujer. Grado en Administración y Dirección de Empresas
		1 mujer. Grado en Administración y Dirección de Empresas

Fuente: elaboración propia

Cuadro n. 2. Datos de la muestra y técnicas empleadas

Resultados

El análisis de los datos que los participantes nos han ofrecido a través de los grupos de discusión y las entrevistas nos ha permitido identificar una serie de tópicos o ejes temáticos que han adquirido una presencia relevante en las conversaciones mantenidas en torno a sus experiencias en la formación en creatividad como antecedente del emprendimiento. Estos tópicos nos servirán como punto de partida para organizar la presentación de los resultados en este trabajo, a través de los dilemas suscitados. Así pues, hemos organizado la presentación de los resultados en torno a cinco categorías de análisis: 1) Elección de materias transversales, 2) Actividades y metodología docente, 3) Clima y participación en el aula, 4) La evaluación y 5) Las propuestas de mejora.

Elección de materias transversales

De manera general, los estudiantes han señalado que se han dado una combinación de varios y complejos factores que pueden explicar la elección de esta materia transversal. Seguramente y como ellos mismos han señalado, en cada caso estos factores o variables tienen un peso diferente. En primer lugar, hay quien señala que su elección se fundamenta en el interés que ellos mismos tienen hacia el tema de la asignatura y con ello, a la posible relación que ésta pueda tener con la titulación que están cursando en la actualidad o con un título ya cursado. Este hecho se reconoce, por ejemplo, en los argumentos que esgrimen, principalmente, los estudiantes que proceden de titulaciones del ámbito de las Ciencias Económicas y Empresariales:

“Dentro de todas [las asignaturas transversales] que había como opción para elegir, creo que era una de las más relacionadas con la carrera que yo estaba estudiando, por lo que se aborda desde el punto de vista de la empresa o desde un nuevo producto o algo similar”. (Grupo focal)

En segundo lugar, hay quien ha señalado como factor más determinante el horario de la asignatura, señalando también algunos problemas que surgen a lo largo del curso y que en ocasiones, impiden que todos los estudiantes puedan acudir al total de las sesiones, llegando a verse incluso, algunos de ellos, obligados a abandonar. De esta cuestión dan cuenta también las profesoras, quienes refieren que el número de alumnos matriculados experimenta gran variabilidad, principalmente, al comienzo del curso:

“Algunos se acercan a mi despacho y dicen que tienen problemas de horarios y que se cambian de asignatura porque les coincide con otra transversal o porque se han apuntado a un curso de inglés”. (Entrevista profesora)

Estos mismos problemas explicarían por qué hay también diferencia entre el número de matriculados y el número de estudiantes que acuden regularmente a clase.

En tercer y último lugar, hay quien ha señalado que el azar ha tenido un papel importante dado que, al tener que elegir de entre un número muy elevado de transversales, no saben muy bien qué explica que en esa hayan podido matricularse, una vez elaborada una larga lista de materias. Como señala una joven: “no siempre las eliges tú [las materias transversales], nosotros tenemos que ordenar unas 30 asignaturas según nuestra preferencia pero luego, de esas treinta, dependiendo del cupo de plazas, puede tocarte o no.” La oferta de asignaturas es tan amplia que “las primeras 10 las eliges con interés pero el resto... creo que ya las rellenas en la hoja por rellenar, por terminar la solicitud”. En este sentido, algunos estudiantes han señalado que pueden acabar asistiendo a una asignatura que realmente no les interesa o que no estaba entre sus primeras opciones, realidad de la que son plenamente conscientes las docentes. Frente a ello, otros declaran que han tenido más suerte, si no con todas las materias que eligieron con interés en primer lugar, al menos con alguna de ellas.

Finalmente, entre los aspectos que los estudiantes encuentran más atractivos a la hora de elegir estas materias, además de los ya señalados, se encuentra la modalidad de impartición y su duración. De esta forma, las asignaturas virtuales tienen una gran demanda por la flexibilidad en el horario, también las de corta duración “para que no te quite tiempo de las otras clases [las del Grado]”, clases que los estudiantes consideran más importantes.

A continuación presentamos un cuadro-resumen donde se reflejan los principales dilemas que han surgido de este tópico.

DILEMAS DETECTADOS. ELECCIÓN MATERIAS TRANSVERSALES	
Profesoras	Influencia de variables estructurales (oferta académica, compatibilidad horaria con las asignaturas troncales de su titulación de referencia, etc...)
Estudiantes	Peso de la titulación de origen. El alumnado tiende a elegir materias transversales que reconoce como afines a la titulación que cursa en la universidad.

Fuente: elaboración propia

Cuadro n. 3. Dilemas detectados en torno a la elección de materias transversales

Actividades y metodología docente

Las decisiones metodológicas que se adoptan en el desarrollo de la asignatura responden a decisiones compartidas y consensuadas por las dos profesoras. En este sentido y como ellas mismas han explicado, existe un patrón de trabajo en el aula que se repite en cada tema:

“Primero, tenemos alguna exposición de algunos de los temas vinculados con las temáticas básicas de la asignatura. Hacemos una primera exposición por nuestra parte y después, fundamentalmente, hemos intentado que hubiera bastante más trabajo dentro del aula en forma de talleres, de trabajo en grupo”. (Entrevista profesora)

Entre las intenciones que guían esta metodología reconocemos la posibilidad de ofrecer al alumnado la oportunidad de trabajar y poner en práctica los conocimientos que se desprenden de lo que ellas mismas denominan como clases “más teóricas” de la asignatura, vinculadas a una exposición magistral de nociones y conocimientos básicos:

“Tratamos de que las sesiones más teóricas sean bloques de diez minutos, un cuarto de hora. Hay algunos días que son más largos. Los días de introducción, digamos, el día que presentamos y hablamos un poco de la creatividad en general, o de la innovación, esos días sí que son presentaciones más largas que ocupan prácticamente toda la clase. Pero el resto de los días (...) son [clases] de aplicar [los conocimientos presentados]”. (Entrevista profesora)

Sin embargo, los estudiantes perciben que en la asignatura se dedica mucho más tiempo a las clases teóricas que a las prácticas, señalando, así, que lo más relevante de la materia, por ser lo que más peso ha tenido en el trabajo diario del aula, han sido las presentaciones en Power Point que elaboran y explican las profesoras de la asignatura. Aunque reconocen que es importante conocer los conceptos básicos de la misma, en este caso los que se refieren a creatividad e innovación, en general echan en falta que la asignatura sea más práctica, entendiendo que la característica fundamental de una asignatura transversal tendría que ser precisamente esa, la de ser un espacio para la experimentación y la aplicación. En este sentido, parece que los estudiantes reivindican un mayor grado de autonomía en el estudio, planteando que una parte de la clase magistral podría sustituirse por lecturas que ellos mismos podrían hacer de manera individual dado que consideran que “sería más interesante que las profesoras, después de nuestro trabajo en casa [estudiando los contenidos teóricos], pudieran matizar las dudas que pudiéramos tener [posteriormente en el aula]”.

En todo caso, dentro de lo que denominan “clases teóricas”, entienden que han sido muy atractivas las ideas o contenidos que reflejaban casos reales de algunas empresas, pensando que “la profesora sabía más de lo que ha logrado transmitir en clase, [y que] seguramente si simplemente se hubiera puesto a contarnos más cosas de este tipo, ejemplos de empresas, hubiera sido mejor”. Aunque piensan que estos ejemplos encierran un gran potencial teórico, es decir, un gran potencial para explicar los grandes conceptos y las ideas más importantes de la asignatura, entienden, sin embargo, que las profesoras, al tener un amplio programa que impartir, no puedan detenerse más en algunos temas o no puedan dedicar más tiempo en la explicación de los ejemplos. De lo contrario, creen que no podrían finalizar el programa de la asignatura.

Por otro lado, la parte más práctica de la materia que supone la elaboración, por parte de los estudiantes y con una metodología de trabajo en grupo, de una presentación en Power Point ha sido una tarea en la que, en su opinión, han tenido dificultades básicamente por dos cuestiones. Primero, porque “durante el Bachillerato nadie te enseña a hacer un Power Point y llegas a la universidad y es algo que te piden” y segundo, porque la tarea ha requerido trabajo extra que debía realizarse fuera del horario de clase, lo que resultaba casi inviable teniendo en cuenta la diversidad de estudios de los que proceden los estudiantes y con ello, la diferencia en sus horarios y tareas en la universidad. A pesar de las dificultades mencionadas, algunos estudiantes que cursaron esta asignatura en ediciones anteriores destacan la realización de trabajos grupales y la puesta en común de ideas como una oportunidad de aprendizaje más valiosa que la mera recepción de contenidos teóricos expuestos por las profesoras. Una antigua alumna, en relación a estas dinámicas de trabajo, señala:

“Hicimos en grupo como una lluvia de ideas a ver cual podía ser la factible, también hicimos una presentación en Power Point, de eso me acuerdo, pero de la teoría que vimos en diapositivas no, como que no lo retienes tanto, porque no es lo mismo que tú lo hagas, que tú te veas involucrada en cómo se hace a que te estén diciendo cómo lo tienes que hacer, quieras que no, siempre se te va a quedar más eso”. (Grupo focal)

Finalmente, los estudiantes han valorado positivamente y resaltan sobre las demás una sesión de clase que denominan “práctica” donde las profesoras aportaban tres objetos a clase, sin aparentemente relación entre sí, y el alumnado tenía que inventar un producto e imaginar un spot publicitario para venderlo. Señalan, de forma unánime, la necesidad de desarrollar más tareas de este tipo y de dirigir la actividad del aula al desarrollo de un pensamiento creativo de una forma más libre dado que “la creatividad es un misterio” y como tal, no puede o no debería estar sujeta a formatos previamente establecidos. Por otro lado, y a propósito de las actividades de aula, argumentan que la opinión y las ideas de las profesoras sobre cómo resolver estas tareas influyen enormemente en el grupo y podría estar generando un pensamiento convergente que termina por encontrar una única solución al caso propuesto o a la tarea por resolver.

En este sentido, los estudiantes señalan que en la asignatura se esperaban encontrar actividades como aquellas dirigidas a analizar, exponer o explicar cómo te enfrentas a un folio en blanco, cómo un grupo de personas generan nuevas ideas o cómo se resuelven problemas sin apenas recursos.

Finalmente, los jóvenes no sólo han señalado algunas cuestiones que se podrían mejorar en relación a la metodología del aula, sino que también hacen propuestas que les permiten concretar sus ideas. En este sentido, han señalado que les parecía mejor método plantear primero la tarea a resolver y, una vez que se hubieran puesto sobre la mesa varias propuestas, analizar los métodos que se habían empleado para desarrollar la creatividad.

En definitiva, estos serían los dilemas que hemos detectado en el terreno de las actividades y metodología docente desarrollados.

DILEMAS DETECTADOS. ACTIVIDADES Y METODOLOGÍA DOCENTE	
Profesoras	<p>Posibilitar la construcción de relaciones entre los conocimientos identificados como “teoría” y aquéllos que se identifican como “práctica”.</p> <p>Indagar en torno a actividades que ponen en valor la aplicabilidad de los conocimientos que se transmiten en el corpus teórico.</p> <p>Promoción del trabajo grupal en el aula. Dificultades para su implementación (variabilidad de los grupos, asistencia intermitente, etc.)</p>
Estudiantes	<p>Preferencia del trabajo grupal en torno a actividades prácticas frente a las exposiciones teóricas por parte de las profesoras.</p> <p>Valoración muy positiva de las actividades que simulan casos reales cuya resolución requiere poner en marcha estrategias creativas.</p>

Fuente: elaboración propia

Cuadro n. 4. Dilemas detectados en torno a las actividades y metodología docente

Clima y participación en el aula

Las estrategias metodológicas que las profesoras emplean en el aula, como hemos señalado anteriormente, promueven distintos grados de participación del alumnado. Algunas actividades, como los talleres y los trabajos en grupo, parecen favorecer en mayor medida la participación y toma de decisiones por parte de los estudiantes respecto a cuestiones que les afectan o interesan de la asignatura. Para las profesoras, estas actividades grupales no sólo reportan al alumnado la posibilidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos a través de las clases teóricas, sino que constituyen una oportunidad para relacionarse entre ellos en un entorno más distendido. Por otro lado, las profesoras tratan de explicar y comprender esta participación teniendo en cuenta cómo las actividades didácticas son recibidas por el alumnado, así como cuestiones como la edad y el hecho de que sean estudiantes de primer curso:

“Hay que provocarles un poco, pero para ser alumnos de primero, yo no estoy descontenta [...] les preguntas y te contestan. Sobre todo es eso, no tanto una participación por iniciativa propia sino que tú les das pie, les planteas preguntas y cuestiones. [En este escenario] sí que han respondido razonablemente bien”. (Entrevista profesora)

En esta misma línea se plantean que: “nos hemos dado cuenta que son alumnos de primer curso, están recién llegados y todavía no tienen tampoco experiencia en el tema de la exposición”.

Las docentes reconocen la existencia de alumnos que participan en mayor medida (“hay algunas personas dentro del grupo que son más activas y dinámicas”). Algunos alumnos, principalmente quienes cursan estudios relacionados con la economía y la empresa, señalan que es precisamente este hecho el que les sitúa en una posición de ventaja frente al resto cuando se trata de participar en clase: “se

enfoca un poco más la asignatura al tema de la empresa, entonces a mí me queda más cercano e igual puedo aportar muchas más cosas que otros compañeros de otras titulaciones". Igualmente, se han detectado diferencias, en cuanto a la participación, en función del sexo. Como señala una de las profesoras, "ellas tienen una actitud un poco más madura que la que tienen ellos". Para esta profesora el concepto de "madurez" que atribuye a las mujeres se manifiesta en una actitud de seriedad y respeto a las normas de funcionamiento ante las actividades que se plantean en el aula y las relaciones que se establecen en el grupo-clase:

"Ellas, en general, cuando están en clase tienen otra actitud. Si les preguntas, contestan. Esta sensación de broma [atribuida a los hombres], a veces, o de que estamos en un grupo entre amigos y entonces cada vez que decimos algo nos reímos, yo la detecto más en ellos que en ellas". (Entrevista profesora)

Finalmente, las profesoras reconocen en la diversidad del alumnado que constituye el grupo, procedente de distintas titulaciones, una fuente de riqueza que inevitablemente ha de ser tenida en cuenta a la hora de manejar opciones metodológicas como las que nos relatan refiriéndose a ediciones previas de la asignatura. El curso pasado, por ejemplo, "cuando se formaban los grupos era interesante porque eran puntos de vista [los del alumnado de cada titulación] diferentes. Entonces, enriquecía bastante la propia discusión entre ellos cuando tenían que trabajar estos temas." En el presente curso, la diversidad del alumnado parece haber experimentado cierto receso y las actividades grupales, por lo tanto, son percibidas por ellas como algo menos sustanciosas: "este año las clases son menos variadas y sobre todo lo que más hemos visto son alumnos de esta facultad, hay menos variedad que el año pasado".

Por su parte, los estudiantes han señalado que, dado que predominan las sesiones expositivas, no hay una dinámica de participación muy amplia en clase, más allá del trabajo en grupo que deben realizar. En este sentido, parece que les resulta difícil tomar la iniciativa para participar y no consideran, en términos generales, que hayan estado muy animados para hacerlo. De esta forma, no pueden afirmar que haya relaciones entre todos los miembros del grupo (no se conocen, ignoran sus nombres...), básicamente por dos cuestiones. En primer lugar, por la propia metodología docente que señalan como expositiva y con poco trabajo en gran grupo, y en segundo lugar, por la propia naturaleza de la asignatura transversal que tiene una duración muy corta y que se configura como un espacio donde acuden estudiantes de todos los centros de la universidad.

Algunos de estos estudiantes consideran que es imposible desarrollar más relaciones entre los compañeros de aula dado que la duración de la asignatura es de dos meses y los jóvenes coinciden una sola vez a la semana, dos horas. Otros, sin embargo, entienden que mejorar las relaciones de aula, promoviendo un mejor conocimiento entre los estudiantes es un paso previo para aumentar la participación, tanto en el gran grupo como en el pequeño grupo, teniendo esto como consecuencia que los grupos se formarían de una forma más rápida y ágil ("y no tener que esperar a que tenga que decirte la profesora con quién te tienes que poner, porque no conoces a nadie o no sabes con quién ponerte"). Opinan que, seguramente, el desarrollo de sesiones más prácticas ayudaría a mejorar las relaciones en el aula.

Como resumen de los dilemas que han surgido en este apartado presentamos el siguiente cuadro:

DILEMAS DETECTADOS. CLIMA Y PARTICIPACIÓN EN EL AULA	
Profesoras	Oportunidades/Dificultades del trabajo grupal para mejorar las relaciones. Clima de aula: actitudes en función del sexo y características del alumnado (primer curso titulación)
Estudiantes	Oportunidades (perdidas) del trabajo grupal. Nuevas propuestas: actividades dirigidas a la cohesión del grupo.

Fuente: elaboración propia

Cuadro n. 5. Dilemas detectados en torno al clima y la participación en el aula

Evaluación

La evaluación del aprendizaje que realizan las profesoras se sustenta, principalmente, en la valoración de la exposición oral que los estudiantes desarrollan en grupos sobre una actividad propuesta por ellas. A esto hay que añadir la información que las profesoras pueden recoger, si el alumnado asiste regularmente a clase, valorando su actitud, implicación y grado de participación. Una de las docentes afirma, respecto a la evaluación, que “ésta tiene una parte que es por asistencia a clase – importante- porque al ser una cosa muy aplicada muchas veces simplemente con ir hay un proceso y luego les evaluamos también las presentaciones que hacen”.

No cabe duda que optar por este sistema de trabajo plantea algunas dificultades vinculadas con la manera en la que se está implementando la asignatura. Las reflexiones que comparten las docentes sobre la evaluación sacan a la luz algunos dilemas vinculados con la intermitente asistencia de los alumnos y las dificultades que se derivan de este hecho para valorar cuestiones como la actitud y la participación: “esto [solicitar la asistencia para la evaluación] requiere que estén presentes. Realmente esta era la fórmula que considerábamos normal para poder superar la asignatura. Si se registra una situación donde hay una falta continuada entonces [...] está establecida una prueba escrita”. A este dilema se añaden otros, por ejemplo, las dificultades que encuentran para emitir una calificación individual con respecto a un trabajo que han planteado como grupal: “diría que tengo pocos elementos de juicio para poder valorar el trabajo de cada alumno de manera individual, entonces... resulta un poco complicado. Esta es una de las cuestiones que debemos pensar para el año próximo”.

A la hora de pensar en cómo mejorar la evaluación, los estudiantes imaginan un escenario donde las profesoras puedan dar mayor libertad en el desarrollo de la tarea evaluable. De esta forma, entienden que ni en el desarrollo de la asignatura, ni durante la práctica que cuenta para la nota de ésta, seguramente todo el alumnado tendría que hacer lo mismo. Se propone la necesidad de establecer un abanico más amplio de tareas (no sólo dos), dado que esta diversidad de tareas, en su opinión, también está relacionada con la creatividad. Por otro lado, hay quien señala que tal vez el problema no sean los temas de las tareas que proponen las docentes dado que “realmente al final la creatividad es eso, la creatividad viene de crear y es... cuando parece que una

cosa está solucionada hay que darle vueltas y... ver las cosas de otra forma", entendiéndose así que valdría la pena aumentar el número de casos a resolver que se proponen en el aula y quizás no tanto entrar a discutir el contenido de los mismos.

De hecho, llegan a hacer propuestas sobre la evaluación:

"Incluso en la evaluación, podría hacerse de la siguiente manera... que nos mandaran ir un día a clase y, con otros compañeros, sin saber quiénes son, nos entregaran unos objetos y tuviéramos que inventar algo. Y al final de la tarea, las profesoras nos podrían evaluar según nuestro grado de creatividad, pensando, bueno, de todas las posibilidades que tenían, ¿cuáles han escogido?, ¿cuál es la más creativa? (...). Y el que obtuviera la mejor nota tendría que ser el que más ideas tenga sobre cómo solucionar un problema y no centrarse tanto en la tarea evaluable que nos han puesto y en la que nos corrigen cómo hacer una presentación en Power Point". (Entrevista alumnado)

Consideran, así, que "en una asignatura como esta, la evaluación tendría que estar más dirigida a valorar tu capacidad de crear y de innovar y no tanto a tu capacidad de hacer un Power Point y de presentarlo". Aún con todo, la evaluación basada en la resolución de casos y problemáticas reales, sobre los que los grupos de trabajo han de generar soluciones creativas y proceder a su análisis, es percibida por los alumnos como un método de trabajo y evaluación interesantes:

"A mí me gusta porque al ser temas reales... Por ejemplo, uno de los temas era la problemática de que ahora menos alumnos solicitaban las becas Erasmus, entonces son temas reales que, quieras que no, es mucho más entretenido tratarlos que un tema que sabes que no es real y que no va a servir para nada lo que haces". (Grupo focal)

Por otro lado, la evaluación que las docentes realizan sobre la propia asignatura se desarrolla a partir de dos estrategias. La primera de ellas tiene que ver con la información recogida por la propia universidad, a través de encuestas estandarizadas que se emplean para evaluar la calidad de la docencia dentro del Sistema de Garantía Interno de Calidad (SGIC). De esta forma, una de las docentes señala: "más allá del sistema de garantía interno de calidad que tiene la universidad y a partir del cual se realizan encuestas de evaluación de la docencia (...) mecanismos complementarios a ese no hemos desarrollado hasta la fecha". La segunda, forma parte de las actividades que se desarrollan en clase. En este caso, las docentes solicitan la opinión del alumnado en torno a las posibilidades de mejora de la formación transversal de la universidad en sentido amplio, sin llegar a valorar la propia asignatura.

En definitiva, eso sería los principales dilemas detectados en el terreno de la evaluación.

DILEMAS DETECTADOS. EVALUACIÓN	
Profesoras	Dificultades para aplicar criterios de evaluación (en la que la asistencia juega un papel nuclear) debido a la asistencia irregular del alumnado. Evaluación individual basada en trabajos/producciones grupales de los estudiantes.
Estudiantes	Flexibilidad: elección de tareas, negociación de criterios de evaluación.

Fuente: elaboración propia

Cuadro n. 6. Dilemas detectados en torno a la evaluación

Mejoras

Imaginar mejoras por parte de las profesoras va unido directamente a la necesidad de repensar algunos aspectos nucleares de la asignatura, sin necesidad de alterar los contenidos seleccionados. Ambas docentes coinciden en señalar algunos aspectos que pueden y deben ser revisados. En primer lugar, relatan nuevos modos de presentar la materia, coincidentes, por otro lado, con las propuestas que hemos recogido del alumnado: “es un problema porque se les mete mucho contenido teórico y yo veo que se desbordan”.

Algunos estudiantes han advertido la necesidad de dedicar más tiempo a experimentar la creatividad: “en dos horas a la semana hay tiempo para una hora de teoría y otra hora de práctica. Tienes que salir de la asignatura y decir, ¿hoy, de aquí, qué me llevo?, ¿qué me llevo después de estar aquí dos horas?”.

En segundo lugar, como anteriormente señalamos, el tópico de la evaluación se sitúa entre sus principales preocupaciones docentes:

*“Creo que tenemos ahí un tema importante que es el de la evaluación. Creo que es importante crear trabajo en grupo, (...) también es importante evaluar a cada alumno de manera individual, separada y con el sistema actual creo que resulta complicado”.
(Entrevista profesora)*

Respecto a este asunto, los estudiantes han compartido reflexiones que recogen cierta preocupación por individualizar los modos e instrumentos de evaluación. Sin ofrecer un nivel de concreción total, algunos de ellos han apuntado: “pienso que todo el mundo es creativo y que cada persona tiene que buscar su lenguaje o sus medios para crear, no hay un único camino y la asignatura debería despertar o buscar esos caminos para innovar”. Finalmente, para las profesoras adquiere sentido y fuerza la posibilidad de sistematizar la manera en la que pueden ser recogidas las valoraciones y propuestas del alumnado referidas a la asignatura “yo creo que puede ser muy interesante tener un conocimiento más exacto de lo que ellos perciben cuando están en la asignatura para ver cómo se puede adaptar”.

Un resumen de los principales dilemas que hemos detectado en el terreno de las mejoras se refleja en el cuadro siguiente.

DILEMAS DETECTADOS. MEJORAS	
Profesoras	Propuestas metodológicas alternativas a la exposición magistral. Repensar la evaluación del aprendizaje del alumnado. Indagar sobre modos de recoger los puntos de vista de los estudiantes para mejorar la asignatura.
Estudiantes	Flexibilidad: modos e instrumentos de evaluación. Experimentar la creatividad.

Fuente: elaboración propia

Cuadro n. 7. Dilemas detectados en torno a las mejoras

Discusión de resultados y conclusiones

Los resultados obtenidos nos han permitido entender la complementariedad de los puntos de vista de las docentes y los estudiantes, encontrando en ambos discursos varios puntos en común, tanto en el diagnóstico de la situación, es decir, en cómo se ha desarrollado la asignatura, como en sus posibilidades de mejora. Estas conclusiones nos permitirán destacar o subrayar un conjunto de interrogantes a partir de los cuales discutir y mejorar la docencia universitaria en el terreno de la creatividad, la innovación y el emprendimiento.

En primer lugar, es importante conocer las razones que llevan a los estudiantes de primer curso a elegir unas determinadas materias transversales, quedando patente la influencia del contexto en la elección del curso. Con ello, el alumnado nos señala las ventajas e inconvenientes de este plan de formación, apuntando algunas mejoras. Sin duda, es una cuestión central de este plan establecer espacios donde puedan convivir y estudiar jóvenes que provienen de titulaciones muy diferentes, aunque como hemos visto, esto también genera algunos problemas que repercuten en la presencialidad y el desarrollo de las tareas propuestas (fundamentalmente los trabajos en grupo). Por todo ello, creemos que es necesario seguir indagando sobre las razones que los estudiantes esgrimen para elegir esta asignatura y así llegar a entender si su disposición inicial a la misma puede tener repercusión en los resultados alcanzados. También sería importante promocionar este tipo de materias transversales vinculadas con el emprendimiento entre estudiantes que cursan titulaciones de ramas de conocimiento como Artes y Humanidades o Ciencias de la Salud, así como entre titulaciones que, aun perteneciendo a las Ciencias Sociales y Jurídicas, no son cercanas a los estudios económicos y empresariales como es el caso del Grado en Magisterio o en Geografía y Ordenación del Territorio.

Si como se ha señalado las asignaturas transversales en la universidad tienen como objetivo la formación para la vida y suponen una oportunidad única para experimentar un “nuevo” currículum que supera la lógica disciplinar (Herrán, 2005), sería conveniente que, como hemos ensayado en este trabajo, las universidades fueran diseñando sus acciones evaluadoras con el objetivo de tener conocimiento sobre su desarrollo y de planificar posibles mejoras.

En cuanto a las actividades de aula y a la metodología docente, es importante indagar sobre la toma de decisiones que desarrollan, de manera colaborativa, las docentes que comparten una misma asignatura. Por otro lado, es necesario también

reconocer la diferencia de visiones que tanto docentes como estudiantes tienen en relación al equilibrio de lo que unos y otros denominan sesiones o clases “teóricas” y “prácticas”. Así, los estudiantes subrayan la necesidad de establecer un marco de trabajo, en el seno de la asignatura, donde se den más posibilidades de experimentar, probar, practicar, etc. porque entienden que esta debe ser la naturaleza de toda materia transversal. Y junto a ello, los estudiantes reivindican más autonomía en el estudio de los conceptos básicos de la materia. Frente a estas ideas, las docentes han optado por aplicar una metodología más estructurada que simule el marco en el que se produce la creatividad en el ámbito organizativo. En relación a todo ello, son varias las investigaciones que vienen reconociendo la importancia de generar escenarios educativos menos estructurados por los docentes, donde el alumnado tenga un mayor nivel de autonomía y responsabilidad, como paso previo para el desarrollo de las competencias (Jiménez, 2010; Tejada y López, 2012).

Las ideas fundamentales sobre las relaciones de aula y la participación del alumnado nos señalan que cada metodología de trabajo en el aula establece un marco diferente de participación y que a su vez, el trabajo en grupo es una oportunidad para mejorar las relaciones de aula. Las docentes perciben alguna diferencia en función del sexo y entienden que aporta mucha riqueza al aula la diversa procedencia, en cuanto a titulación, de los jóvenes. Estos, sin embargo, perciben esa diversidad como un obstáculo para establecer relaciones que favorezcan la dinámica de la clase. Por ello, la generación de ámbitos que permitan el mutuo conocimiento en las primeras sesiones resulta fundamental. En esta misma línea, son varias las experiencias docentes universitarias que en nuestro país vienen señalando la importancia del trabajo colaborativo para la creación de un clima de aula positivo y la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Orejudo, Fernández y Garrido, 2008; Santos, Castejón y Martínez, 2012).

En relación al tema de la evaluación, las profesoras han señalado la dificultad de poner una nota individual a cada estudiante, cuando la filosofía de la asignatura y su metodología tratan de promocionar el trabajo en grupo y la colaboración. Por otro lado, parece que la evaluación se ve dificultada por la variabilidad en la asistencia a las clases que se ha percibido a lo largo del curso. Desde el punto de vista de los estudiantes, la evaluación y con ello, los contenidos de la asignatura deberían estar más abiertos a las propuestas que ellos mismos pudieran aportar al aula, dando mayor libertad, autonomía y posibilidades de crear al propio alumnado. La evaluación de la docencia se ha desarrollado, hasta el momento de esta investigación, exclusivamente a través del Sistema de Garantía Interno de Calidad (SGIC), particularmente por medio de un cuestionario estandarizado que contestan los estudiantes y un informe que realiza el profesor/a.

La evaluación de esta asignatura muestra la importancia de complementar los sistemas de evaluación de la calidad externos que existen en la universidad, con mecanismos de evaluación internos, al estar estos últimos más centrados en comprender en profundidad y en mejorar que en generalizar y comparar. Sin duda, ambas perspectivas son necesarias para tener una visión más compleja y más amplia de la docencia universitaria, tal y como se ha constatado ampliamente en la investigación educativa (Fernández Sierra, 2002; Poggi, 2008).

Finalmente, tanto las profesoras como los estudiantes imaginan propuestas de mejora para los sucesivos cursos como son reforzar el contenido práctico, dando al curso un carácter más aplicado, repensar la evaluación de los estudiantes o, por último, ampliar el modo de recoger los puntos de vista y las opiniones de los estudiantes para mejorar la asignatura.

De todas estas conclusiones podemos derivar un conjunto de interrogantes que nos pueden ayudar a repensar nuestro trabajo como docentes, tanto en esta asignatura como en otras que se desarrollan en la educación superior sobre emprendimiento. Una síntesis de los interrogantes se presenta en el cuadro siguiente:

- ¿Qué criterios utilizan los estudiantes para elegir las asignaturas transversales?
- ¿Qué titulación de origen tiene los jóvenes que deciden formarse en emprendimiento?
- ¿Cómo influyen estos criterios en el desarrollo de la asignatura?
- ¿Qué mejoras se pueden introducir en el plan de transversales de la universidad?
- ¿Perciben profesores y estudiantes una gran diferencia entre el tipo de clases y contenidos que se trabajan?, ¿En qué sentido?
- ¿Cómo resolver la disyuntiva entre la teoría y la práctica en nuestro campo de conocimiento?, ¿Cómo perciben estudiantes y profesorado esta disyuntiva?
- ¿Cómo influye la metodología docente en la participación del alumnado en el aula?
- ¿Qué tipo de problemáticas se abordan en las clases? ¿Qué problemas se tratan de resolver?
- ¿Qué sectores, organismos o instituciones sociales se ven representados en las clases sobre emprendimiento? Y con ello, ¿qué relación se establece entre la universidad y la sociedad?
- ¿Cómo perciben los profesores y los alumnos esta participación?
- Si podemos establecer alguna diferencia en función del sexo, la edad, la titulación de origen... ¿cómo traducir esa diferencia en una riqueza en el aula?
- ¿Perciben los estudiantes que los contenidos de la asignatura están muy alejados de sus experiencias? Y en ese caso, ¿qué podemos hacer?
- ¿Cómo caminar hacia clases con un mayor grado de experimentalidad o aplicabilidad?
- ¿Cómo es la experiencia de los estudiantes universitarios en su primer curso de Grado?
- ¿Cómo mejorar la evaluación de los estudiantes?
- ¿Hasta qué punto son negociables los procesos y contenidos de la evaluación?
- ¿Qué otras cuestiones merecen ser evaluadas en el proceso educativo?, ¿cómo hacerlo?

Fuente: elaboración propia

Cuadro n. 8. Dilemas para re-pensar nuestra práctica docente

Este trabajo nos ha acercado a las preocupaciones, intereses y visiones del alumnado de primer curso de diversas titulaciones de Grado. Sin duda, es necesario poner en marcha trabajos de investigación que sigan recogiendo estas experiencias, dado que comprender la vida de los estudiantes de primer curso (y de sus profesores), es imprescindible para poder hacer una valoración de la implantación de la reforma universitaria, pero también, para comprender las razones del éxito, del fracaso y del abandono en la universidad.

Creemos que resultaría interesante extender este estudio a otras asignaturas que abordan la formación en creatividad como antecedente de la innovación y el emprendimiento (dentro o fuera de la misma Universidad) para poder establecer comparativas respecto a las metodologías, así como el posible efecto del contexto en el cual esta formación se imparte.

Por último, vale la pena señalar que esta experiencia de evaluación tiene la virtud de situar al profesorado y al alumnado participante ante una serie de dilemas e interrogantes que dejan entrever la importancia de promocionar competencias vinculadas con la creatividad y el emprendimiento, la habilidad para poner en marcha planes y proyectos o la asunción de riesgos ante la innovación que ayudan a combatir uno de los principales obstáculos a los que ha tenido que hacer frente este tipo de iniciativas formativas, esto es, la tendencia a creer desde el ámbito académico que la educación para el emprendimiento se relaciona exclusivamente con aprender a poner en marcha una iniciativa empresarial (Comisión Europea, 2012). En este sentido, consideramos importante señalar la necesidad de aumentar la participación de estudiantes de distintas ramas de conocimiento en este tipo de asignaturas, así como revisar los contenidos de la misma para orientarlos hacia una forma de entender el emprendimiento en el marco de la competencia social y ciudadana.

Se trataría de promocionar una cultura emprendedora que no se identificara estrictamente con una visión empresarial, para lo que es necesario contar con equipos de trabajo interdisciplinar, unos equipos que deberían trabajar, tanto en el terreno de la docencia, como en el de la investigación. En este camino, resulta imprescindible experimentar con metodologías más activas como el trabajo por proyectos, el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje cooperativo y colaborativo, metodologías docentes que permiten construir el conocimiento a partir del intercambio, el diálogo y la investigación (Masgrau, Forasté y Cros, 2012). Y en el terreno de la investigación, es sin duda fundamental seguir trabajando con metodologías cualitativas que nos permitan comprender en profundidad en qué medida el desarrollo de la cultura emprendedora tiene un impacto social positivo, mejorando la calidad de vida de las personas y contribuyendo a la solución de los problemas sociales. Para ello, necesitamos que esta investigación se desarrolle desde ámbitos disciplinares diversos que no se reduzcan a los empresariales y económicos (Matiz, 2009).

En definitiva y como han señalado algunos autores, la educación en emprendimiento debería ser una finalidad compartida por las diferentes instituciones educativas, dado que ésta ofrece importantes posibilidades para el cambio y la mejora: “la educación en emprendimiento es, pues, un objetivo común de toda la escuela y, al mismo tiempo, un buen pretexto para no aplazar más la renovación didáctica” (Masgrau, Forasté y Cros, 2012: 15).

Limitaciones del estudio y prospectiva

El trabajo de investigación evaluativa que hemos presentado en este artículo se ha dirigido a comprender en profundidad y mejorar una experiencia educativa de promoción de la cultura emprendedora en el marco de una asignatura transversal de la Universidad de Cantabria. A pesar de que el trabajo aporta evidencias suficientes

como para orientar la mejora, sin duda estas evidencias podrían ser más numerosas si en trabajos posteriores se amplía el número de participantes y se diversifican las técnicas de recogida de datos, desarrollando, por ejemplo, sesiones de observación en el aula.

Por otro lado, con este trabajo también se ha puesto en marcha una experiencia piloto que trata de iniciar un camino y guiar trabajos posteriores que se dirijan a establecer el estado de la cuestión de la formación en emprendimiento en nuestra universidad. Igualmente, esta experiencia podría inspirar un plan más ambicioso de evaluación de las materias transversales que se imparten en los centros de educación superior. Esto es especialmente importante en el momento actual, donde los planes de estas materias son todavía muy recientes y por lo tanto, con escasas (y desconocidas para la comunidad científica) experiencias de evaluación.

Finalmente, si este trabajo logra inspirar investigaciones más complejas sobre evaluación en el marco de los planes y programas de la universidad, seguramente sería necesario valorar el uso de una metodología mixta de evaluación que contemplara la recogida de datos cuantitativos y cualitativos.

¹ Una versión anterior de este trabajo fue presentada en el Workshop en experiencias y metodologías docentes en emprendimiento, celebrado en la Universidad de Granada en Junio de 2012.

Referencias bibliográficas

- Atienza, C. y Barba, V. (2012). Evaluación del emprendimiento en el ámbito universitario: el caso de los alumnos de ingeniería. Rodríguez, L. (Coord). *Workshop en experiencias y metodologías docentes en emprendimiento* (pp. 1-14). Granada, Copicentro- Departamento de Economía Financiera y Contabilidad de la U. de Granada.
- Batet, M. (2012). Aprender a emprender, enseñar a vivir. *Aula de innovación educativa*, 213-214, 45-50.
- Castro, J.; Barrenechea, J. e Ibarra, A. (2011). Cultura emprendedora, innovación y competencias en la educación superior. El caso del Programa GAZE. *ARBOR Ciencia. Pensamiento y Cultura*, 187 (3), 207-212.
- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Consultado (13-03-2013) en <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Comisión Europea (2008). *Entrepreneurship in higher education, especially in non-business studies*. Ed. European Commission: Brussels.
- Comisión Europea (2012). *Effects and impact of entrepreneurship programmes in higher education*. Ed. Entrepreneurship Unit. Brussels.

- Eliosondo, R., Donolo, D. y Rinaudo, M.C. (2008). Ocasiones para la creatividad en contextos de educación superior. *Red-U. Revista de docencia Universitaria*, 4. Consultado (30-10-2012) en http://www.um.es/ead/Red_U/4
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, v. 9, n. 1, 11-43. Consultado (28-09-2012) en http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Fernández Sierra, J. (Coord.) (2002). Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje. Madrid, Akal-Universidad Internacional de Andalucía.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- Galán, M. S. (2012). "Emprendo cuando quiero". El emprendimiento, como la letra, con sangre no entra. *Aula de innovación educativa*, 213-214, 51-54.
- Gibbs, G (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid, Morata.
- Hernández, R. (Dir.) (2011). *Global Entrepreneurship Monitor. Informe GEM-España*. Instituto de Industria, Turismo y Comercio-Fundación Xavier de Salas-Gem España. Consultado (03-11-2012) en <http://www.gemconsortium.org/docs/download/2262>
- Herrán, A. de la (2005). Formación y Transversalidad Universitarias. *Tendencias Pedagógicas* (10), 223-256.
- Jiménez, M. (2010). El autoaprendizaje en una asignatura transversal de evaluación continua: un caso práctico. *EDUTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 33: 1-12. Consultado (09-09-2012) en http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec33/pdf/Edutec-e_n33_Jimenez.pdf
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- Litwin, E. (2010). La evaluación de la docencia: plataformas, nuevas agendas y caminos alternativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 3, n. 1e, 51-59. Consultado (15-10-2012) en http://rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art4.pdf
- López, M. A. y Segarra, M. (2011). Actitudes de los estudiantes de administración de empresas hacia la responsabilidad social corporativa y la ética empresarial. *Revista Complutense de Educación*, 22 (2), 235-248.
- Masgrau, M.; Forasté, A. y Cros, S. (2012). De las ideas a los proyectos. La creatividad como pilar básico del emprendimiento. *Aula de innovación educativa*, 213-214, 10-15.
- Marina, J. A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351, 49-71.
- Matiz, F.J. (2009). Investigación en emprendimiento, un reto para la construcción de conocimiento. *REAN: Revista-Escuela de Administración de Negocios*, 66, 169-182.
- Mir, A. (2007). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *Red U. Revista de docencia universitaria*, número monográfico I. Consultado (23-10-2012) en http://www.redu.m.es/Red_U/m1

- Neck, H. M. y Greene, P.G. (2011). Entrepreneurship Education: known worlds and new frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49 (1), 55-70.
- OCDE (2003). *Entrepreneurship and local economic development. Programme and Policy recommendations*. París, OECD.
- Orejudo, S.; Fernández, T. y Garrido, M. A. (2008). Elaboración y trabajo con casos y otras metodologías activas: cuatro experiencias de un grupo de profesores de la Facultad de Educación de Zaragoza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63, 21-64.
- Peñaherrera, M. y Cobos, F. (2012). La creatividad y el emprendimiento en tiempos de crisis. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (2), 238-247.
- Pittaway, L. y Cope, J. (2007). Entrepreneurship Education. A systematic Review of the Evidence. *International Small Business Journal*, 25 (5), 479-510.
- Poggi, M. (2008). Evaluación educativa, sobre sentidos y práctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (1), 36-44. Consultado (10-09-2012) en <http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art2.html>
- Puig, J. M. et al. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, n. extraordinario, 45-67.
- Santos, M. L.; Castejón, F. J. y Martínez, F. (2012). La innovación docente en evaluación formativa y metodología participativa: Un proyecto compartido a raíz de la implantación de los nuevos grados. *Psychology, Society & Education*, 4 (1) 73-86. Consultado (20-10-2012) en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3961337>
- Sarasvathy, S. D. (2008). *Effectuation: Elements of Entrepreneurial expertise*. Chentelham, Edward Edgar.
- Shane, S. y Venkataraman (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research, *Academy of Management Review*, 25(1), 217-227.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, Morata.
- Tapia, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía: el "aprendizaje-servicio" en la escuela*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- Tejada, A. y López, M. (2012): Nuevas metodologías docentes en los títulos de grado: la literatura como recurso pedagógico colaborativo. *Aula Abierta*, 40 (3), pp. 107-114.
- Universidad de Cantabria (2012). *Programa de Formación Transversal para los estudiantes de Grado de la Universidad de Cantabria*. Consultado (23-10-2012) en <http://www.unican.es/NR/rdonlyres/927E1181-0A02-4CF1-A088-AB2F216236FE/77043/FORMTRANSVERSAL.pdf>

Artículo concluido el 19 de noviembre de 2012

Cita del artículo

Haya, I., Calvo, A., López, M.C.; Serrano, A. (2013). Mejorar la formación en creatividad como antecedente del emprendimiento. Una experiencia de evaluación en la Universidad de Cantabria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Vol.11 (3) Octubre-Diciembre. pp. 251-278. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net/>

Acerca de los autores y autoras



Ignacio Haya Salmón

Universidad de Cantabria

Departamento de Educación

Mail: hayai@unican.es

Doctor en Educación por la Universidad de Cantabria. Actualmente trabaja como profesor en el Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. Previamente compatibilizó su actividad profesional como orientador educativo con la docencia universitaria. Entre sus líneas de investigación se reconocen: el análisis de los procesos de Inclusión-Exclusión Socioeducativa y los procesos de cambio y mejora escolar aumentando la participación del alumnado. Sus intereses investigadores más recientes se vinculan con la docencia universitaria y la acción tutorial en la enseñanza superior, ámbitos sobre los que desarrolla acciones formativas dirigidas al profesorado universitario. Entre sus últimas publicaciones destacan artículos en revistas españolas (Revista de Educación y Revista de Investigación Educativa).



Adelina Calvo Salvador

Universidad de Cantabria

Departamento de Educación

Mail: calvoa@unican.es

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oviedo. Actualmente trabaja como profesora en el Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. Entre sus líneas de investigación destacan: Género y Educación, Dinámicas de Inclusión-Exclusión Socioeducativa y Procesos de Participación e Innovación en la escuela. De manera más reciente ha comenzado a trabajar sobre temas relacionados con la Didáctica Universitaria a raíz su participación en un Proyecto de Innovación Docente financiado por su universidad. Ha colaborado en la edición de varios libros (editoriales Icaria y Narcea) y ha publicado numerosos artículos en revistas españolas (Revista de Educación, Profesorado, etc.) y extranjeras (Women's Studies International Forum, Gender & Education, etc.).



María Concepción López Fernández

Universidad de Cantabria

Departamento de Administración de empresas

Mail: lopezm@unican.es

Profesora Titular en el Área de Organización de Empresas del Departamento de Administración de Empresas de la Universidad de Cantabria, donde obtuvo su Doctorado. Actualmente es Vicerrectora de Internacionalización y dirige la Cátedra de Empresa Familiar de la Universidad de Cantabria. Su docencia e investigación se centran en tres ámbitos: La dirección de empresas, la empresa familiar y el análisis sectorial. En estos ámbitos ha dirigido y está dirigiendo diversas tesis doctorales, varias de ellas en el ámbito del emprendimiento en la empresa familiar. Su intensa actividad investigadora nacional e internacional se plasma en más de 20 artículos indexados y más del doble de otros artículos y libros que se suman a una amplia presencia en Congresos científicos, dirección y participación en proyectos.



Ana María Serrano Bedia

Universidad de Cantabria

Departamento de Administración de empresas

Mail: ana.serrano@unican.es

Profesora Titular en el Área de Organización de Empresas del Departamento de Administración de Empresas de la Universidad de Cantabria, donde obtuvo su Doctorado. Actualmente es miembro del grupo de investigación de la Cátedra de Empresa Familiar de la Universidad de Cantabria. Su docencia e investigación se centran en tres ámbitos: gestión de la innovación, empresa familiar y operaciones (estrategia de operaciones y sus efectos sobre la competitividad empresarial). En estos ámbitos ha dirigido y está dirigiendo diversas tesis doctorales. Su intensa actividad investigadora nacional e internacional se plasma en numerosos artículos y libros que se suman a una amplia presencia en Congresos científicos, así como participación en proyectos de investigación.